

# La formation à l'information: un bien public mondial

Par Philippe Quéau,  
Directeur de la division de la Société de l'information de l'UNESCO <sup>1</sup>

*Livre blanc préparé par l'UNESCO, la U.S. National Commission on Libraries and Information Science et le National Forum on Information Literacy. Il est permis de citer ce texte et de le reproduire à condition de mentionner également la notice bibliographique fournie à la fin du texte.*

## Abstract

L'éducation est un « bien commun. » Malgré l'apparence, cette simple assertion ne va pas de soi pour tout le monde. La notion même de « bien commun » a subi de fortes critiques de la part des nominalistes de tous les temps. Pour Jeremy Bentham le « bien commun » est une simple « fiction » du langage, une « fallace » ("a fallacy"). Mais aujourd'hui, même si l'on adopte une vision du monde très utilitariste, il est difficile de ne pas voir combien l'éducation est effectivement un « bien » pour une société qui s'autoproclame de « l'information » ou de la « connaissance ». Autrement dit, l'éducation, qui vise les personnes, est aussi un bien socialement utile, et donc par là, un « bien commun. » Plus le niveau d'éducation augmente dans une société donnée, plus les individus sont censés en bénéficier. La société dans son ensemble tire avantage de l'éducation de chacun de ses membres, et réciproquement ceux-ci bénéficient de l'abondance de ce bien commun, tel qu'il s'incarne dans l'importance budgétaire faite aux politiques publiques d'éducation, dans des infrastructures éducatives et des bibliothèques publiques, mais aussi dans la plus grande richesse des interactions sociales facilitées par un plus haut niveau d'éducation. Dans le cadre spécifique de la société de l'information, il s'ensuit naturellement que *l'éducation à l'information*<sup>2</sup> est également un bien public essentiel. A ce titre, elle doit faire l'objet d'une attention particulière de la part de tous ceux qui sont concernés par l'intérêt général, et notamment des décideurs en matière de politique d'éducation.

---

Le concept d'éducation à l'information englobe à l'évidence la pleine compréhension critique de l'intégralité de la chaîne de formation, de traitement et de dissémination de l'information, dans tous ses aspects, sémantiques, sémiotiques, cognitifs, mais aussi techniques, économiques et sociétaux. L'éducation à l'information doit aussi inclure une sensibilisation critique aux « régimes épistémiques »<sup>3</sup> auxquels les sociétés sont soumises, volontairement ou non, consciemment ou non.

Chaque société possède à une époque donnée un certain régime épistémique, c'est-à-dire un ensemble de conditions régissant le statut de « l'information » ou des « savoirs » dans la société, c'est-à-dire leur utilité, leur valeur, leur finalité.

Un régime épistémique assigne une place spécifique aux savoirs, leur donne un rôle économique, social, voire religieux ou politique. Ainsi dans une société dotée d'un régime

---

<sup>1</sup> Les opinions exprimées dans cet article n'engagent que son auteur, et non l'UNESCO.

<sup>2</sup> On traduira ici le concept d'*information literacy* par celui d'« éducation à l'information ».

<sup>3</sup> Expression empruntée à Corynne McSherry in *Who owns academic work? Battling for control of intellectual property*. Harvard University Press, Cambridge, 2001.

épistémique « utilitariste, "l'information ou la connaissance auront une valeur indexée par leur « utilité." Le financement de la recherche sera guidé par des considérations d'utilité. Le rôle de l'université sera naturellement bien plus lié au « marché », que dans un régime épistémique privilégiant la poursuite de la recherche « désintéressée » de savoirs « théoriques », purement « académiques ». Ainsi, le régime épistémique des universités allemandes au XIX<sup>ème</sup> siècle était lié à l'idée kantienne que la recherche universitaire doit être « gratuite » ou apparemment « inutile » pour être vraiment « utile." Au Moyen Age, les universités européennes s'étaient organisées autour des textes classiques, considérés comme des expressions intangibles et inaltérables de la Vérité. Il n'était pas envisageable de les remettre en question, ni d'y substituer des connaissances ou des expériences nouvelles.

Aujourd'hui, à l'heure de la « mondialisation, "et en particulier de la mondialisation de la « société de l'information », il est très important de percevoir et d'analyser le régime épistémique qui se met en place.

La notion de régime épistémique peut faire penser au concept de « code » dans la célèbre formule de Lawrence Lessig ("code is law »)<sup>4</sup>. Chez Lessig, le « code » c'est l'ensemble des logiciels, des standards, des normes, qui structurent de manière apparemment visible, mais aussi de manière invisible, les conditions d'accès au cyberspace, la liberté d'expression, la propriété intellectuelle ou le respect de la vie privée. La notion de « régime épistémique » équivaut à ce que l'on pourrait appeler un « méta-code." Elle recouvre l'idée beaucoup plus large qu'il y a aussi une architecture politique, économique, juridique, culturelle, sociale, qui de manière explicite ou de façon immanente, structure et conditionne la « société de l'information », et en particulier ses « fractures » ou ses injustices.

Pour fonder les bases d'une éducation « critique » à l'information et aux connaissances, il est indispensable de procéder à une analyse critique du régime épistémique en cours de formation.

Une éducation critique à l'information et à la connaissance doit désormais faire partie de toute politique de l'éducation. Information et connaissance ne sont pas seulement des "biens publics" mais sont aussi, à l'évidence, des "biens publics mondiaux," dépassant les cadres nationaux. Une action coordonnée à l'échelle mondiale dans ce domaine s'impose, pour tenter de créer des synergies globales. Le rôle de l'UNESCO à cet égard s'annonce privilégié.

Améliorer au plan international les conditions d'accès « universel » à l'information, favoriser l'éducation à la pensée critique, permettre à l'échelle mondiale la comparaison des sources, un accès large à une véritable diversité médiatique sont autant d'éléments d'une politique de l'éducation. Mais plus encore, il importe de percevoir que ces politiques contribuent à faire de l'éducation à l'information un patrimoine mondial, un bien commun mondial.

### Le bien commun mondial

Au moment où la « politique de mondialisation »<sup>5</sup> accentue l'interdépendance planétaire, les besoins de la "société civile mondiale" ne cessent de croître et les revendications de s'exprimer en matière de développement humain, de redistribution équitable des richesses, de surveillance des conditions de la concurrence, de régulation sociale, de gestion des biens collectifs et de défense de l'intérêt général. Le Rapport de 1999 sur le développement humain

---

<sup>4</sup> *Code and other laws of cyberspace*. Lawrence Lessig, Basic Books, 1999.

<sup>5</sup> Pour reprendre une expression de Pierre Bourdieu, cf. *Le Monde Diplomatique*, Février 2002

réalisé par le Programme des Nations Unies pour le Développement propose quelques idées pour une “gouvernance mondiale.”

Mais pour concevoir une « bonne » gouvernance mondiale, il faut conceptualiser les finalités, les priorités à poursuivre. Autrement dit, il faut une bonne définition de la notion d'intérêt général, à l'échelle mondiale. Comment le définir? Quels sont ses critères? Comment concilier la multiplicité des besoins des peuples du monde en une “volonté générale mondiale”? Comment définir cet intérêt général mondial?

Le “bien commun mondial” vise par définition l'intérêt collectif de tous les habitants du monde, l'intérêt commun de l'humanité tout entière. On pourrait énumérer les dossiers urgents où l'intérêt général mondial, bien que difficile à définir, a reçu un consensus, comme la question de la protection de l'environnement (cf. notamment le problème des gaz à effet de serre et le Protocole de Kyoto) ou la lutte contre les pandémies.

L'éducation a aussi été reconnue comme une priorité absolue: elle fait partie à titre exemplaire du « bien commun mondial.”

Le principal problème du “bien commun mondial” est qu'il profite à tous, mais que personne en particulier ne se sente tenue directement responsable de sa préservation, de son bon usage, ou de son augmentation. Bien au contraire, le “bien commun mondial” est victime d'une tragédie systémique<sup>6</sup>.

Trois raisons à cela.

D'abord les problèmes globaux sont globaux. Mais les gouvernements qui monopolisent l'essentiel des moyens publics d'action restent nationaux. Ensuite, la coopération internationale reste encore principalement le fait des gouvernements, sans que les autres acteurs du concert international puissent jouer pleinement leur rôle. La “société civile mondiale” fait intervenir de très nombreux types d'acteurs (entreprises, ONGs par exemple), mais de manière dispersée, et sans les moyens des Etats. Enfin la notion même « d'intérêt général mondial » ne paraît pas suffisamment convaincante pour emporter d'emblée l'adhésion et l'attention des décideurs<sup>7</sup>. Les raisons en sont l'absence d'informations fiables sur la nature exacte des problèmes qui se posent à l'échelle globale, l'ignorance de leur impact et des coûts à long terme affectant les Etats, ainsi que l'incertitude sur l'efficacité réelle des politiques envisagées pour les résoudre.

En effet, les problèmes systémiques globaux, les “maux communs,” ont un caractère tellement transnational que l'on ne peut guère les analyser en termes nationaux. Les critères employés pour évaluer les coûts et les bénéfices locaux perdent rapidement de leur sens et de leur pertinence s'ils sont employés à l'échelle globale. Inversement, les critères globaux, à supposer qu'ils existent, paraissent à leur tour bien loin des préoccupations locales. Les Etats n'étant pas spontanément philanthropes ont tendance à privilégier le local et le court terme, c'est-à-dire à négliger le global et le long terme, autrement dit le bien commun mondial. C'est pourtant une des conditions essentielles pour un développement planétaire durable que de pouvoir définir et défendre ce bien commun mondial. En l'absence de tout consensus minimal

---

<sup>6</sup> cf. la notion de “tragedy of the commons” introduite par Garrett Hardin.

<sup>7</sup> On peut illustrer ce point par la remarque significative (c'est-à-dire typiquement nominaliste) du président d'une autorité publique de régulation, qui a déclaré récemment: « The night after I was sworn in, I waited for a visit from the angel of the public interest. I waited all night, but she did not come. »

sur certains aspects du bien commun mondial, quelle autre loi que la loi du plus fort peut-elle régner?

Le refus nominaliste de conceptualiser l'existence du bien commun mondial a, entre autres sources historiques, la théorie de Hobbes de la « guerre de tous contre tous ». Mais aujourd'hui que notre monde s'est rétréci, n'y a-t-il pas d'autres solutions que celle d'attendre qu'un Léviathan mondial impose sa force et sa loi propres ?

N'est-il pas préférable de préparer le terrain d'une démocratie à l'échelle mondiale, dont la compétence devrait s'exercer de manière privilégiée, et selon le « principe de subsidiarité », sur les « biens publics mondiaux » ?

## **1. LES BIENS PUBLICS MONDIAUX**

Un aspect très important du "bien commun mondial"(qui est une idée abstraite) est en effet l'existence de "biens publics mondiaux,"matériels et immatériels (relevant d'enjeux bien concrets de pouvoirs et d'intérêts).

Deux critères caractérisent en théorie<sup>8</sup> la notion de bien public, qu'il soit mondial ou pas: l' "universalité"et l' "inépuisabilité,"ou, plus techniquement, la non-exclusivité ("non-excludability") et la non-rivalité dans l'usage ("non-rivality").

L' "universalité"des biens publics se réfère à leur accessibilité. Un bien est universellement accessible s'il est disponible pour l'humanité entière, y compris les générations futures. Tout le monde en profite effectivement ou peut en profiter théoriquement.

L' "inépuisabilité"d'un bien public se réfère à son abondance. Un bien public "infiniment"abondant permet en théorie à tous d'en tirer profit sans jamais l'épuiser. La consommation d'un bien public inépuisable par un consommateur particulier ne se traduit pas par un manque pour les autres consommateurs potentiels. Il n'y a pas de "rivalité"dans l'usage.

Les biens qui sont inépuisables mais non-universels, c'est-à-dire qui peuvent être socialement ou techniquement réservés à la consommation d'un groupe particulier sont appelés parfois des "biens de club"("club goods"). Ce sont des biens pouvant être exclusifs (par exemple, l'existence d'un réseau public comme Internet est un bien public inépuisable mais l'accès à ce réseau est cependant exclusivement réservé à ceux qui ont les moyens de se raccorder). On pourrait dire la même chose de l'accès à l'éducation ou du savoir lui-même. Selon la définition des « biens de club,"il faut bien constater que les informations, les connaissances ou les savoirs sont des « biens de club » par excellence: inépuisables, mais en pratique réservés à un petit nombre.

L'usage d'un savoir ne l'épuise pas. Bien au contraire, il permet de créer les conditions de la création de nouveaux savoirs.

Comment se fait-il donc que l'accès aux informations et aux savoirs ne soit pas plus généreusement distribué ?

---

<sup>8</sup> voir le rapport du PNUD, *Global Public Goods*. Oxford University Press, New York, 1999.

La réponse est que dans le régime épistémique actuel, informations et savoirs ont une « valeur économique » et une « utilité. "Il est donc nécessaire de les « protéger », d'en permettre « l'appropriation », conformément à la logique de ce régime.

La contradiction fondamentale de ce régime est d'aller contre une ancienne tradition démocratique de l'accès libre à l'information (complément de la liberté d'expression) et une tradition académique de la liberté d'analyse et de critique (nécessaire à l'établissement de la preuve scientifique, aux débats entre pairs, et à la transmission du savoir aux nouvelles générations).

En pratique, on trouve tout un spectre de biens publics, plus ou moins universels, et plus ou moins inépuisables.

Les biens publics *naturels* comme la couche d'ozone, la nappe phréatique ou la stabilité climatique posent essentiellement le problème de leur pérennité à long terme, sous l'effet de l'activité des hommes. Comme ils sont non renouvelables et que l'activité de l'homme tend à les détériorer ou à les consommer sans retour, la question politique principale est de réguler leur sur-utilisation.

Les biens publics *créés par l'homme* comprennent le patrimoine culturel de l'humanité, les découvertes scientifiques, les lois physiques, les théorèmes mathématiques et l'ensemble des connaissances scientifiques et pratiques qui appartiennent au "domaine public,"les principes ou les normes du droit international, les poids et mesures, les standards des infrastructures transnationales, comme les protocoles d'échanges (TCP/IP, HTML) d'Internet. Pour ce type de biens publics, le défi politique principal est en fait leur sous-utilisation, surtout par les plus défavorisés.

Par exemple, le patrimoine mondial des connaissances, y compris les inventions tombées dans le domaine public ou non-protégées par des brevets, constitue un ensemble d'informations dispersées, malaisé d'accès. Ce patrimoine représente une richesse potentielle considérable, libre d'accès. Mais ceux qui auraient le plus d'avantages à pouvoir s'orienter dans cet ensemble d'informations et de connaissances sont aussi ceux qui sont le plus privés de moyens de le faire. Par exemple, Internet est comme chacun sait un outil puissant d'accès aux informations mais son usage reste limité aux personnes déjà alphabétisés, et capables de maîtriser les fonctions de navigation. Les problèmes d'illettrisme, de coût élevé des matériels, de barrières linguistiques limitent considérablement l'universalité de cet outil. Ceci est d'autant plus regrettable que les biens publics de ce type, basés sur des réseaux ou des normes, se caractérisent par le fait que chaque utilisateur supplémentaire, bien loin de diminuer la valeur globale de ce bien public, contribue à l'augmenter en fait. Plus le réseau s'agrandit plus il prend de la valeur pour tous ses utilisateurs.

Le déficit d'universalité d'accès à Internet devrait donc être interprété comme un coût intrinsèque supporté d'une part par la communauté des utilisateurs actuels, qui ignorent tout le bénéfice qu'ils retireraient d'une universalité effective, et d'autre part par les non-utilisateurs, privés de l'accès à une ressource publique de grande valeur, mais dont ils n'ont pas l'usage.

Enfin, les biens publics *créés de façon immanente* par la société, les "biens publics sociétaux," comprennent par exemple la paix internationale, la stabilité financière mondiale, les normes culturelles universelles encourageant la coopération sociale et internationale, ou encore un haut niveau général d'éducation de la population. Ces biens publics sont bien réels

mais ils sont "immanents,"intangibles, et donc toujours tenus en quelque sorte pour acquis, pour allant de soi, ou alors comme étant hors de portée de l'action des personnes ou même des Etats. De fait ces biens publics sont bien moins partagés que l'on pourrait croire, ils sont toujours insuffisamment disponibles à l'échelle globale.

Si l'éducation est un « bien commun,"ce n'est pas nécessairement un « bien public ». En pratique, l'accès aux systèmes d'éducation ne correspond pas toujours aux critères des biens publics que l'on vient de voir (non-exclusivité et non-rivalité). On l'a vu, l'éducation est loin d'être « universellement » accessible. Les ressources humaines et matérielles qui la rendent possible ne sont pas « inépuisables."

De plus, l'existence de ces ressources n'est pas en soi suffisante. Elles ne garantissent pas un accès « universel » au savoir. Les questions sociales, économiques, conditionnent souvent bien davantage les conditions effectives de cet accès. Trop souvent, dans les pays en développement comme dans les pays développés, les nouvelles techniques introduisent *de facto* de nouvelles disparités d'accès, accentuent des fossés déjà existants, renforcent des monopoles ou des oligopoles (cf. le problème des infrastructures de télécommunications, ou la disponibilité très variable selon les pays, des ressources en information).

Une politique de l'éducation pour tous et de l'éducation à l'information possède, on le voit, de nombreuses ramifications. Il faut en parallèle renforcer la connectivité nationale et internationale, assurer la constitution d'un réseau de compétences humaines, bâtir une infrastructure publique et privée, assurer les bases d'un développement de contenus endogènes y compris sur le plan scientifique et technique, établir un encadrement juridique et des instances de régulation etc.

On recommande également des mesures spécifiques en faveur de la diversité linguistique, comme le soutien au développement de moteurs de recherche dotés de fonctions multilingues, le développement de services de traduction automatique, l'élaboration de didacticiels librement accessibles en ligne pour l'apprentissage des langues, la mise à disposition sur les réseaux mondiaux des oeuvres tombées dans le domaine public, l'internationalisation et le multilinguisme des noms de domaine etc.

Mais le plus important, c'est l'existence d'une vision politique forte. L'éducation doit être considérée comme prioritaire, et même comme un *paradigme de l'intérêt général*, une pierre de touche de la nouvelle vision politique de l'intérêt général. En pratique, cela revient à faire converger vers ce secteur les ressources nécessaires pour assurer un accès universel à un niveau minimal d'éducation. On propose que ceci comprenne une « éducation à l'information », c'est-à-dire l'acquisition de la compétence jugée nécessaire pour naviguer dans la société de l'information.

## **2. PUR UNE ÉDUCATION À L'INFORMATION**

Apprendre à bien naviguer dans la société de l'information passe naturellement par des apprentissages de base, dont l'usage de logiciels divers, ou de moteurs de recherche. Pour les plus avancés, l'éducation à l'information peut aller jusqu'à inclure la théorie et la pratique du travail virtuel à l'aide de collecticiels ("groupware »), de systèmes de téléprésence, de télévirtualité, de communautés virtuelles d'apprentissage, de laboratoires virtuels. De nouveaux outils de représentation cognitive apparaissent et sortent de l'usage spécialisé de la

recherche pour se démocratiser (simulation, réalité virtuelle, réalité augmentée, « DataLand », cartes mentales,...).

Mais il faut aller plus loin. Internet suscite une abondance de métaphores: réseaux de réseaux, bibliothèque de bibliothèques, université universelle, agora mondiale où tout le monde peut prendre la parole, sans contrainte, sans contrôle, ou encore « océan » de données, d'informations, d'interactions, dans lequel il semble facile de se perdre ou se noyer.. En bref, un paradis de l'accès à l'information et de l'expression libre. Revers de la médaille, les informations disponibles sur les réseaux ne sont généralement pas vérifiées ni évaluées par un "jugement des pairs." On trouve de tout sur Internet, et même le pire.

La masse des informations théoriquement disponibles les rend indisponibles en pratique. La sur-information (*cognitive overflow syndrome*) menace: trop de références noient l'information pertinente dans beaucoup de bruit.

Bien entendu les progrès des moteurs de recherche s'allient à ceux de l'intelligence artificielle pour nous aider à faire le tri. Mais ils n'aident à chercher que ce qu'on sait déjà définir. Et d'ailleurs rien ne garantit de trouver les informations ainsi cherchées.

Le manque de structuration de la Toile permet sa richesse mais se retourne contre elle, pour ce qui est de l'accès systématique, raisonné. Ceci pourrait changer avec les nouvelles normes comme MPEG 7 ou MPEG 21<sup>9</sup>. Mais ces normes comportent elles-mêmes leurs propres inconvénients, et limitent le jeu des possibles.

L'environnement numérique, structuré par les techniques de l'hypertexte ou de l'interactivité peut rendre de grands services pour accéder à des informations ou à des ressources que l'on sait bien définir *a priori*. Il favorise la pensée claire, et brime la pensée confuse, l'indétermination, le songe. Il privilégie l'efficacité, la précision, l'objectivité, l'utilité. Il ne laisse guère de place à ce qui n'est pas définissable, parce qu'obscur, flou, vague, irrationnel, personnel ou poétique. Il n'aide pas à remettre en question le contexte même dans lequel on se trouve. Il n'encourage guère une critique radicale de ses propres fondements. Il propose de façon immanente, invisible, un biais en faveur de l'homogène, du consensus, du déjà vu, du déjà digéré par d'autres.

Qu'on ne s'étonne pas que des robots de recherche (*knowbots*) puissent fonctionner dans un tel milieu: les robots aiment les mots-clé et les idées toutes faites. Ceci rend d'ailleurs d'incalculables services. Mais n'oublions jamais tout ce que ces performances effectives occultent par ailleurs. A force de travailler avec un environnement numérique, sans aucun doute très puissant, on risque de désapprendre tout ce que le monde recèle de non-numérique, et de non-numérisable.

La capacité à penser par soi-même, et *a fortiori* une démarche autonome, créative, originale, n'est pas facilitée par la normalisation des standards, des procédures, des techniques, des logiciels. Cette normalisation et cette standardisation ouvrent des possibilités nouvelles indéniables, mais il faut être conscient de leurs limites intrinsèques. L'indigestion numérique n'aide pas à mieux penser, et encore moins à penser par soi-même. Bien au contraire elle

---

<sup>9</sup> MPEG 7 is a "multimedia content description "interfaceable" to describe all types of information, from audio to video, from speech to 3D graphics, irrespective of their technologies and their storage support. MPEG 21 goes even further and provide a "multimedia framework to enable transparent and augmented use of multimedia resources across a wide range of networks and devices." Voir: MPEG Home Page, <http://www.csel.it/mpeg>

encourage une attitude boulimique, passive, entretenant le cybernaute dans la fausse illusion qu'il possède tous les savoirs de monde au bout de son clavier. Il n'est pas ici question de remettre en question la puissance et l'efficacité propre des TIC. Mais il faut être bien conscient de ce que nous perdons en échange de cette apparente efficacité.

Pour résumer, une éducation à l'information doit pouvoir transmettre des idées comme:

- les TIC ne sont pas la panacée ;
- elles peuvent nous faire perdre autant et même plus que ce qu'elles nous apportent ;
- elles n'apportent jamais par elles-mêmes de réponses sur le plan des finalités, des objectifs, des valeurs.

### **3. UNE ÉDUCATION, POUR QUELLES FINS?**

Cela nous amène à traiter d'un point particulièrement important: celui de la finalité d'une politique d'éducation, et en l'occurrence d'une politique de l'éducation à l'information. Il ne suffit pas en effet pour relever le défi d'une « éducation pour tous » de constituer une infrastructure éducative puissante, et d'en garantir l'accès par le plus grand nombre, et en particulier par ceux qui en ont le plus besoin. Il faut aussi et surtout disposer d'une « philosophie politique » accompagnant ce déploiement de moyens. Il faut, en d'autres termes, soumettre à la consultation démocratique, la question des finalités de la politique d'éducation. Une société démocratique choisit ses orientations fondamentales, ce qu'on pourrait appeler sa « philosophie politique » par un processus de consultations et de mise en œuvre soigneusement équilibré ("checks and balances"). Ce processus est plus ou moins aisé à mettre en œuvre. Il est frappant de constater que dans le domaine de l'éducation, et cela dans de nombreux pays, la question des « fins » de l'éducation soit l'une des questions les plus taboues, et des plus difficiles à mettre en débat.

Pour commencer, nous savons bien que le régime de l'éducation dans une société donnée est une des conditions les plus structurantes pour son évolution ultérieure, y compris dans sa contribution à l'aggravation des inégalités, ou au contraire à leur réduction. Nous savons aussi, plus ou moins confusément, qu'une « bonne » éducation est la condition du « progrès » individuel et social. Le problème, c'est que nous ne savons pas définir de manière qualitative ce que serait réellement un monde meilleur, ou ce qu'est le « progrès » d'une société. Bien entendu nous disposons de nombreux indicateurs économétriques qui tentent de nous aider à saisir la réalité du développement d'un pays. L'existence d'un indicateur du « développement humain » créé par le PNUD montre bien le besoin de dépasser les seuls index économiques. Mais le problème est bien plus profond. Autrement dit, nous sommes loin d'avoir un consensus sur l'idée même de progrès. A supposer que l'on puisse définir le concept de progrès technique, nous serions encore loin du compte pour définir le progrès social, ou le progrès de l'éducation. Le réseau Internet est indéniablement un « progrès » en ce qu'il propose une norme unifiée, puissante, pour lier toutes sortes de machines entre elles. Ce faisant, cette norme réduit (sans doute provisoirement) la diversité linguistique ou culturelle, en favorisant les langues déjà majoritaires, ou en rendant très difficiles pour les langues et les cultures les plus menacées l'accès au réseau. Là encore on voit un effet des « rendements croissants » qui favorisent exponentiellement les déjà forts et écrasent de manière disproportionnées les plus faibles. Comme ces arbres envahissants qui éliminent la concurrence des autres espèces, le « régime techno-épistémique » de la société de l'information n'est pas tendre pour les exceptions et les minorités. Est-ce bien là un « progrès » ?

Pour ceux qui prônent les valeurs de l'efficacité ou de l'inflexible loi du marché, c'est un progrès.

Pour ceux qui mettent au-dessus des valeurs du marché, les valeurs humanistes de préservation des identités et des différences, c'est moins évident.

Dans le domaine de l'éducation, ces interrogations radicales prennent encore plus d'importance. L'accès à l'information ne doit en effet pas être confondu avec l'assimilation des connaissances, et encore moins avec l'idée plus générale d'éducation. Information n'est pas savoir, ni connaissance, et encore moins science, sagesse ou sagesse. Les apprentissages de base (la lecture, l'écriture), et plus généralement tout effort d'acquisition de connaissances nouvelles par l'esprit humain peuvent être « facilités » par les techniques. Mais l'essentiel de l'apprentissage reste de la responsabilité de la personne, qui s'implique dans le processus. C'est une illusion grave de croire que le rendement technique croissant des outils se traduise par un rendement équivalent au plan de la conscience, ou de l'esprit.

Les techniques apportent indéniablement une contribution qualitative au nouveau régime épistémique qui se met en place. Pour un anthropologue comme André Leroi-Gourhan c'est le degré *d'abstraction* que la technique permet ou la *mise en extériorité* du savoir qu'elle autorise qui est le plus sûr indicateur du « progrès des civilisations ». Leur extériorisation sous forme technique permet leur dés-appropriation. En distinguant nettement l'expertise accumulée de l'expert accumulateur, cela autorise en théorie une ré-appropriation collective des savoirs et des connaissances. En pratique, cette ré-appropriation est toutefois limitée par le régime de la propriété intellectuelle dont la société se dote. Ce régime n'est rien d'autre que la forme juridicisée, légalisée d'une certaine conception du savoir, et aussi par conséquent d'une certaine conception de l'éducation et des valeurs que celle-ci est censée poursuivre.

Autrement dit, les valeurs implicites ou explicites qui sont à l'œuvre dans le choix d'une politique de la propriété intellectuelle sont un symptôme des valeurs adoptées, consciemment ou non, pour une politique de l'éducation, et *in fine* un indice de ce que la société pense être le « progrès » pour elle-même et pour ses citoyens.

Pour de nombreux observateurs, nous entrons actuellement dans un processus accéléré de marchandisation et de capitalisation du savoir, succédant à des millénaires d'échanges libres, sur le modèle académique. Savants, chercheurs, enseignants avaient jusqu'alors intériorisé comme allant de soi la nécessité de « socialiser » et de rendre « public » (c'est-à-dire de « publier ») toutes les productions de l'esprit humain, dans l'intérêt de la recherche de la vérité. Ceci ne va plus de soi désormais.

La recherche de la vérité pour elle-même, la recherche de la vérité comme expression de la sagesse de Dieu, seul créateur des idées et des savoirs que les hommes ne peuvent que découvrir, caractérisait bien le régime épistémique de l'université médiévale ou même de l'université du 19<sup>ème</sup> siècle. Le modèle utilitariste d'abord, et désormais le modèle de la « société de marché », nous font passer à un nouveau régime épistémique, où le savoir sert d'abord à l'homme-démiurge, autrement dit à gagner de l'argent. Ce qui implique *ipso facto* que tout savoir qui ne sert pas à gagner de l'argent n'est pas vraiment un savoir, au sens du régime épistémique actuel. Cette évolution tend à s'appuyer sur l'idée que les savoirs peuvent s'empiler comme des brevets sur les étagères, ou comme des données dans les mémoires informatiques. A ce compte là, le cerveau humain n'est dans le meilleur des cas qu'une

mémoire bien peu fiable, et quand d'aventure il invente quelque chose de neuf, seul ce qui est monopolisable sous forme de brevets ou de copyrights possède un « sens » dans le régime épistémique actuel.

L'accumulation des savoirs ne cesse de produire de la propriété intellectuelle, mais il n'est pas certain qu'elle contribue à créer des intellectuels. Le système actuel peut trouver sa propre limite, et sa contradiction, lorsque les informations et savoirs essentiels auront été privatisés ou artificiellement « clôturés » sous prétexte de secret ou de propriété intellectuelle<sup>10</sup>. Il peut aussi, comme jadis les dinosaures, trouver sa fin dans son poids. Lorsque les savoirs parcellaires auront envahi presque tout l'espace cognitif, il n'y aura plus beaucoup de place pour les synthèses. Les spécialistes l'emporteront-ils devant les généralistes ? Si oui, l'on peut craindre beaucoup d'une gouvernance de la planète par des esprits étroitement concentrés sur des sujets de plus en plus restreints, au moment où nous avons le plus besoin de vues d'ensemble, de perspectives synthétiques.

La fragmentation toujours croissante des savoirs accompagne et facilite leur marchandisation et l'industrialisation de leur mise à disposition. Le succès de l'e-learning, de l'enseignement tout au long de la vie et de la formation permanente, bénéficie évidemment d'une conception du savoir sous forme de modules indépendants, mis en série, déclinables pour tous les marchés, et tous les publics. L'enseignement à distance, l'auto-apprentissage offrent une cible de choix pour une sorte de supermarché en ligne de connaissances surgelées, avec réduction des coûts, et uniformisation à l'échelle mondiale des concepts, des techniques, des services et des diplômes, dernier avatar de la fameuse aventure des « rendements croissants » dont on a vu les effets à Hollywood et plus encore dans les produits de la Silicon Valley.

Plus préoccupant encore que la marchandisation des savoirs dans le nouveau régime épistémique, il y a le départ d'avec le modèle traditionnel de l'éducation, qui visait à préparer les enfants et les étudiants à la vie dans la communauté humaine. Les anciens mots d'« académie » ou de « lycée » dûs à Platon et Aristote, contiennent cette idée qu'il n'y a de bon enseignement que donné en public. Il faut que le débat public puisse intervenir entre le maître et les élèves, et aussi entre les élèves entre eux. Malgré les communautés en ligne et autres *chat-groups*, il est à craindre qu'une pratique trop solitaire des claviers d'ordinateurs produisent en fait des personnalités plus solipsistes et neurasthéniques qu'altruistes et empathiques. Le monde virtuel favorise une certaine fuite hors des contraintes du réel. Or l'éducation n'est-elle pas un apprentissage de la réalité, et non pas seulement de sa représentation ?

Il y a aussi le poids du temps et des lieux. Ce temps passé ensemble, dans un même lieu, aide les jeunes humains à intérioriser une différence réelle, qu'il serait si facile de refouler, d'ignorer ou de rejeter. L'école réelle comme lieu réel de la tolérance. Il n'est pas sûr que l'école virtuelle puisse faire jeu égal sur ce terrain-là, tellement il est facile de *zapper* son contradictoire.

Pour résumer, on peut identifier quatre aspects essentiels de l'éducation à l'information:

- la capacité à accéder à l'information pertinente, à "naviguer" dans les flots de surinformation en évitant la noyade cognitive;
- la capacité à la pensée critique et au doute roboratif -- et symétriquement, l'aptitude à la pensée synthétique, aux vues d'ensemble;

---

<sup>10</sup> cf. "Can Patents Deter Innovation? The Anticommons in Biomedical Research." M. Heller, R. Eisenberg. *Science*. May 1998.

- la capacité à participer dans le débat public, qu'il soit réel ou virtuel, et l'aptitude à contribuer à bâtir un espace collectif de discussion et de confrontation critique, publique;
- la capacité à préserver une mémoire, des racines, une finalité et un sens « humains,"dans une société de l'information dominée par la technique et l'économie.

Le régime épistémique actuel favorise une conception de plus en plus utilitariste et marchande de la connaissance et de l'éducation. Il est à craindre que dans ce contexte, une « éducation à l'information » soit doublement soumise à la vision utilitariste actuellement en vogue. Cela nous semble porter une contradiction. En effet, le régime épistémique utilitariste ne peut perdurer sans libertés propres et en particulier sans une liberté de critique (cf. la rhétorique de la liberté de parole, de la liberté d'entreprendre, de la liberté d'accès à l'information et aux connaissances).

Le risque d'une « dictature » épistémique, la dictature d'un nouveau Léviathan mondialisant, *de facto* et *de jure*, une seule façon de considérer l'éducation et le savoir, ne peut être écarté. Pour lutter contre le risque de cette possible dictature, il convient de s'attacher farouchement à quelques valeurs clé: liberté d'expression et respect de la personne humaine, liberté d'accès à l'information et esprit critique, développement personnel et capacité à créer des dynamiques collectives, et enfin sens du « bien commun."

Contact: [queau@unesco.org](mailto:queau@unesco.org)

---

### *La Notice Bibliographique*

Par Philippe Quéau, "La formation à l'information: un bien public mondial" Juillet 2002. Livre blanc préparé par l'UNESCO, la U.S. National Commission on Libraries and Information Science et le National Forum on Information Literacy pour la Rencontre d'experts sur la notion de compétence informationnelle, Prague, République Tchèque.

En ligne à l'adresse URL suivante:

<<http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/queau-francaise-fullpaper.pdf>>

Il est permis de citer ce texte et de le reproduire à condition de mentionner également la notice bibliographique ci-dessus.

## Références bibliographiques

- Baudrillard, J. 2000. "Vers une société de l'immatériel," *Les Clés du XXI<sup>e</sup> siècle*, UNESCO/Éd. du Seuil.
- Bell, D. 1976. *The Cultural Contradictions of Capitalism*. New York, Basic Books.
- Breton, Ph. 1997. *L'Utopie de la communication*. La Découverte.
- Castells, M. 2000. "Information, réseaux, identités," *Les Clés du XXI<sup>e</sup> siècle*. UNESCO/Éd. du Seuil.
- Debray, R. 1997. *Transmettre*. Odile Jacob.
- Debray, R. 2000. *Introduction à la médiologie*. PUF.
- Kerckhove, D. De. 1999. "The impact of new information and communication technologies on culture(s)."
- Derrida, J. 2001. *Papier machine*. Galilée.
- Frau-Meigs, D. 2002. *Médiamorphoses américaines*, Economica.
- Guillaume, M. 1999. *L'empire des réseaux*, Descartes & Cie.
- Hamelink, C.J. 2001. *Broadening the Acces to Information: Some Observations for a Future-Oriented Policy Brief*. UNESCO.
- Isomura, H. 2000. "Quel avenir pour les médias?," *Les Clés du XXI<sup>e</sup> siècle*. UNESCO/Éd. du Seuil.
- Kaul, I., Grunberg, I., et Stern, M. 1999. *Global Public Goods, International Cooperation in the 21<sup>st</sup> Century*. UNDP, Oxford University Press.
- Leroi-Gourhan, A. 1974. *Le geste et la parole*. Albin Michel.
- Lessig, L. 1999. *Code and other laws of cyberspace*. Basic Books.
- Lyotard, J.-F. 1979. *La Condition post-moderne*. Éd. de Minuit.
- Mattelart, A. 1999. *Histoire de l'utopie planétaire*. La Découverte.
- Mayor, F. et Bindé, J. 1999. *Un monde nouveau*. UNESCO/Odile Jacob.
- McSherry C. 2001. *Who owns academic work? Battling for control of intellectual property*. Cambridge, Harvard University Press.
- Miller, S. 1996. *Civilizing Cyberspace, Policy, Power, and the Information Superhighway*. ACM Press.

- Olson, M. 1965. *The Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups*. Cambridge, Harvard University Press.
- P.N.U.D. 1999. *Rapport Mondial sur le Développement Humain*.
- Quéau, Ph. 2001. *Promouvoir l'accès universel à l'information*, UNESCO.
- Quéau, Ph. 2000. *La Planète des esprits, Pour une politique du cyberspace*, Ed. Odile Jacob.
- Ramonet, I. 1999. *La Tyrannie de la communication*. Galilée.
- Rawls, J. 1971. *A Theory of Justice*. Cambridge, Harvard University Press.
- Rifkin, J. 2000. *The Age of Access. The New Culture of Hypercapitalism Where All of Life is a Paid-For Experience*. Putnam.
- de Rougemont, D. Information n'est pas savoir, *Diogène*, n° 116.
- Sagasti, F. 2000. *Science, Technology and Society: the Challenge for International Cooperation at the Horizon 2020*.
- Schiller, D. 1999. *Digital Capitalism, Networking the Global Market System*, MIT Press.
- Schiller, H. 1996. *Information Inequality, The Deepening Social Crisis in America*. New York, Routledge.
- UNESCO. 1995. *Le droit de communiquer: A quel prix ?*
- UNESCO. 1996. *UNESCO and an Information Society for All*.
- Venturelli, S. 1998. *Liberalizing the European Media, Politics, Regulation and the Public Sphere*. Oxford.